

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika õppekava

Svetlana Udras

VENEKEELSETE KOOLIDE JA VENE ÕPPEKEELEGA KOOLIDE  
KEELEKÜMBLUSKLASSIDE ÕPETAJATE JA TUGISPETSIALISTIDE TEADMISED  
LUGEMISSTRATEEGIADEST JA METAKOGNITSIOONIST

Magistritöö

Juhendaja: Maris Juhkam (Eripedagoogika MA)

Kaasjuhendaja: Anna Novozhilova (Filoloogia MA)

Tartu 2020

## **Kokkuvõte**

### **VENEKEELSETE KOOLIDE JA VENE ÕPPEKEELEGA KOOLIDE KEELEKÜMBLUSKLASSIDE ÕPETAJATE JA TUGISPETSIALISTIDE TEADMISED LUGEMISSTRATEEGIADEST JA METAKOGNITSIOONIST**

Käesolevas töös uuritakse vene õppekeelega koolide õpetajate ja tugispetsialistide teadmisi lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist lugemisel. Arvestades, et lugemisoskus ja eriti loetu mõistmise oskus, on nii koolis kui ka igapäevaelus toimetulekuks hädavajalik, tuleb otsida viise, kuidas edukalt õpetada kirjaoskust ja arendada lugemisoskust kõrgemale tasemele. Esmalt on oluline kaardistada õpetajate teadmised, sest efektiivse õppetöö planeerimine ja läbiviimine sõltub eelkõige õpetajate teadmistest ja oskustest.

Käesolevas uuringus kasutati andmete kogumiseks küsitlust, saadud andmeid analüüsiti kvantitatiivseid meetodeid kasutades. Valimis oli 20 eestikeelset ja 33 venekeelset õpetajat ning 4 tugispetsialisti. Küsitletud õpetajad hindasid oma oskust tulla toime tekstimõistmise toetamisega heaks või väga heaks. Õpetajate enesehinnangu ja tegelike teadmiste vahel ilmnemine ebakõlad. Selgus, et, pedagoogiline tööstaaž ei olnud otseselt seotud teadmistega lugemisstrateegiatest ja metakognitiivsest teadlikkusest, kuid ilmnemine, et vähema kogemusega õpetajad tegid sagedamini efektiivsema valiku mõistmisstrateegiate hindamisel. Saadud tulemused võimaldavad saada adekvaatsema pildi õpetajate teadmistest ning anda ka sisendit õpetajakoolitusse.

Märksõnad: lugemisstrateegiad, mõistmisstrateegiad, metakognitsioon, õpetajate teadmised

## **Abstract**

### **KNOWLEDGE OF READING STRATEGIES AND METACOGNITION OF RUSSIAN LANGUAGE SPEAKING AND IMMERSION TEACHERS AND SUPPORT SPECIALISTS IN RUSSIAN-SPEAKING SCHOOLS**

Given work explores the knowledge of Russian language speaking teachers and immersion teachers and support specialists about reading strategies and metacognition in Russian-speaking schools. Given that reading skills, and especially reading comprehension skills, are essential for coping both in schools and in everyday life, there is a need to look for ways of successful teaching literacy and developing reading skills to a higher degree. To begin with, it is important to collect data on teachers' knowledge. The research based on a quantitative method was selected for this study. The questionnaire is used as a data collection method. 20 Estonian-speaking and 33 Russian-speaking teachers and 4 support specialists participated in the survey. Teachers were asked to rate their ability to cope with text comprehension as good or excellent. The work concluded that, in general, the ability to choose effective strategies do not depend on the teacher's assessment of their ability to rely on text comprehension. Pedagogical experience is also not directly related to knowledge of reading strategies and metacognitive awareness, but it can be said that less experienced teachers are more likely to make effective choices when choosing comprehension strategies. The obtained results allow to get a more adequate picture of teachers' knowledge and also to provide input to teacher training.

Keyword: reading strategies, reading comprehension, metacognition, teachers' knowledge

## Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sisukord	4
Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
Vene keeles lugema õpetamise spetsiifika	7
Lugemisstrateegiad ja metakognitiivne teadlikkus lugemisel	8
Õpetajate teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist	10
Töö eesmärk ja uurimisküsimused	12
Valim	14
Mõõtvahendid	14
Protseduur	15
Tulemused	15
Õpetajate hinnang enda oskustele	15
Efektiivsete strateegiate valimine	18
Arutelu	21
Tänu sõnad	24
Autorsuse kinnitus	24
Kasutatud kirjandus	25

## Sissejuhatus

Kirjaoskus, lihtsalt defineerituna kui lugemine ja kirjutamine, on hädavajalik edu saavutamiseks nii koolis kui ka väljaspool kooli. Lugemine on üks kommunikatiivse keeleõppe osaoskusi. Lugemise käigus omandatakse uusi teadmisi, väljendeid, keelemalle. Võib öelda, et lugemisoskus on tihedalt seotud keeleoskusega (Krall, 2003). Lugema õppimist eesti keeles lihtsustab keele läbipaistev ortograafia (Lerkanen, 2007), raskendab aga keele rõhulis-rütmiline struktuur, mis baseerub kolmele vältele (Karlep, 1998). Nii emakeele kui ka võõrkeele õppimisel on kõige olulisem aga loetava teksti mõistmine. Toetudes mudelile Simple View Of Reading, on loetu mõistmiseks ühtaegu vajalik nii kognitiivsete protsesside ja suulise kõne eakohane areng, kui ka heal tasemel dekodeerimise oskus (Catts, 2018). Karlep (2003) rõhutab, et loetu mõistmine on aluseks akadeemilise hariduse omandamisel.

Vaatamata sellele, et on olemas süstemaatilised ja selgesõnalised instruksioonid lugemisoskuse õpetamiseks, ei vasta ühel kolmandikul USA 4. klassi õpilastel lugemisoskus nõutud tasemele, tekivad raskused tekstide mõistmisega. Selle põhjuseks on toodud kehv suuline keeleoskus, sotsiaalmajanduslik staatus. Täiendavaks põhjuseks loetakse asjaolu, et õpetajad ei valda lugema õpetamise metoodikat ning õpetajate teadmised keele süsteemist ja struktuurist on ebapiisavad. Inglise keelt kõnelevate õpetajate seas läbiviidud uuringud näitasid, et õpetajad valdavad hästi õpetava aine sisu, kuid ei suuda vastata küsimustele, mis on seotud keele struktuuriga (Malatesha, Wijekumar, 2019). Arvestades inglise keele õigekirja keerukust ja ebakorrapärasusi (mittetransparentne ortograafia), on leitud, et tõhusaks lugema õpetamiseks on vaja sügavamaid keeleteadmisi (Stark, 2018).

Kuigi Eesti õpilased on lugemisoskuse poolest Euroopas esirinnas (nagu ka Soome õpilased) ja 5. kohal maailmas, ei saavutanud OECD (2018) andmetel ka Eesti õpilastest 11% eeldatavat baastaset, 2,3% õpilastest suutsid analüüsida vaid väga lihtsa ja tuttava struktuuriga tekste. Seepärast on vajalik ka Eestis jätkuvalt pöörata tähelepanu õpetajate teadmiste täiendamisele tekstimõistmise strateegiate valdkonnas.

Eestis pole seni teadaolevalt õpetajate ja tugispetsialistide teadmisi lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist laialdasemalt uuritud, kuid vastavate uurimuste tegemine ning teadmiste kaardistamine on ka Eestis väga vajalik. Eestis elab palju vene keelt emakeelena kõnelevaid inimesi, seetõttu on oluline uurida ka venekeelsete õpetajate teadlikkust tekstimõistmisstrateegiatest ning metakognitsioonist.

Kuna lugemisstrateegiate teadlik kasutamine tõstab mõistmisoskuse taset, siis on oluline strateegiate sihipärane ja teadvustatud õpetamine ka õpilastele. Samas kirjeldavad mitmed uuringud, et tekstide mõistmise sihipärase arendamisega tegelevad paljud õpetajad ja ka tugispetsialistid pigem vähe ja ebasüsteemselt (Swason, Vaughn, 2010; Vaughn, Moody, Schumann, 1998). Seega on väga oluline saada ülevaade, kuivõrd teadlikud õpetajad ja tugispetsialistid ise lugemisstrateegiatest on, ning kuivõrd efektiivselt oskavad nad sobivate strateegiate õpetamist planeerida.

## **Teoreetiline ülevaade**

### **Lugemisoskus ja selle areng**

Lugemisõpetus tähendab oskuste arendamist kahes valdkonnas: sõnade täpne lugemine ja loetud teksti mõistmine. Seda nimetatakse elementaarseks lugemisoskuseks (Baker, Fien, Nelson, Petscher, Sayko, & Turtura, 2017). Elementaarne lugemisoskus on eelduseks funktsionaalse ja kriitilise lugemisoskuse arenemiseks (Lerkkanen, 2007). Loetu teksti mõistmist teeb võimalikuks tehnilise lugemise ja mõistmise kombinatsioon. Kui kumbki nendest oskustest või mõlemad ei arene, tekkivad lugemisraskused või lugemisoskus ei kujune (Gough, Tunmer, 1986). Mjagkova (2016) toob välja, et tehniliselt väga hea lugemisoskusega õpilased ei pruugi suuta analüüsida sõnavorme ja võrrelda sõnu sarnaste morfoloogiliste elementidega. Ta toob välja võimaliku põhjusena, et selline lugemine leiab aset siis, kui õpetaja ei pööra tähelepanu valesti loetud sõnadele, mis omakorda on märguandeks, et õpilane ei mõista loetud (Мягкова, 2016).

Sõnade täpne ja sujuv lugemine aitab luua teksti mõistmise aluse. Mõistmist takistab sõnade vale lugemine (Baker et al, 2017), sest vähese tehnilise oskusega õpilasel ei jää piisavalt ressursi, et tegeleda mõistmisega (Karlep, 2003). Lugemistehnika omandamiseks läbib laps kõigepealt analüütilise etapi, kus tema juhtivaks lugemisviisiks saab veerimine. Sellele järgneb lugemistoimingu tervikliku struktuuri kujunemise etapp, kus juhtivaks lugemisviisiks saab sõnahaaval lugemine. Sünteetilisel etapil saab laps loetud laused seostada tekstiks ja põhiülesandeks saab loetu mõistmine (Karlep, 1991).

Lugemiseelduste kujunemine sõltub konkreetsest keelest, eriti tähekasutusreeglitest ja foneetikast. Eesti keeles lugema õpetamisel on oluline arvestada eesti keele välted (Hallap & Padrik, 2008). Lugema õpetamise meetodeid jagatakse kahte rühma: sünteetilised ja analüütilised. Sünteetilise meetodi puhul õpetamine toimub alustades väiksemast keeleühikust, milleks on reeglina alguses täht, siis silp ja lõpuks sõna. Sünteetiline meetod tähendab nende väiksemate ühikute liitmist

suuremateks (tähed silbiks, silbid sõnaks, sõnad lauseks) (Müürsepp, 1998). Sünteetiliste meetodite alla kuuluvad teiste kõrval tähthaaval lugemine ja ka häälik-silp meetod (Lerkkanen, 2007). Eestis enamlevinud ja kõige traditsioonilisem on häälik-silp meetod (Padrik & Hallap, 2008). Analüütilise meetodi puhul harjutatakse suuremate ühikutega, alustatakse sõnast ja lahutatakse see väiksemateks osadeks (Lerkkanen, 2007).

### **Vene keeles lugema õpetamise spetsiifika**

Vene keeles lugema õpetamisel kasutatakse analüütilis-sünteetilist meetodit, mille baasil tekib lapsel ettekujutus foneemist ja grafeemist (Захарова, Шишкина, Юрьева, 2013). Lugema õpetamise algetapis tuleb õpetajal teadlikult opereerida selliste mõistega nagu häälik, täht, silp, palataliseeritud ja palataliseerimata konsonant, rõhuline silp (Безрукова, Каленкова, 2016).

Traditsiooniline lugema õpetamine algab häälikute ja tähtedega tutvumisest (Мисаренко, 2018). Vene kirjakeeles ei ole täht-hääliku vastavus täielik. Grafeeme on vähem kui foneeme. Foneemi õige hääldamine sõnas sõltub paljuski kõrval asetsevatest foneemidest, eelkõige konsonandile järgnevast täishäälikust. Sellest tulenevalt kujunes vene keeles lugema õpetamisel põhiliseks meetodiks häälikute ühendamine silpideks ja nende kokkusulanud hääldamine. Sellega vastuolus on aga kõvendus- ja pehmenusmärgi arvestamine lugemisel, kus foneeme hääldatakse eraldatuna. Üheks raskuseks vene keeles lugema õppimisel on asjaolu, et paljude sõnade kirjaipilt sõltub morfoloogilisest struktuurist ja ajaloolisest traditsioonist, mitte foneetilisest seaduspärasustest. Samuti teeb vene keeles sõnade lugemist raskeks sõna rõhulise silbi liikumine, kuna seda kirjutamisel ei märgita (Безрукова, Каленкова, 2016).

Loetletud vene keele iseärasuste arvestamine lugema õpetamisel on väga oluline ja nõuab õpetajalt sügavaid teadmisi keele struktuurist, süsteemist ja ka keele arengust (Челебиева, 2016). Õpetaja lingvistiline ettevalmistus ja õpetamise metoodika tundmine on oluline kaasava hariduse kontekstis, kui ühes klassis on erineva tasemega õppijaid. Sellises olukorras tuleb õpetajal teadlikult kujundada õpilastel keelealaseid teadmisi, et tagada nii lugemise tehnilist poolt kui ka loetud teksti mõistmist (Сильченкова, 2018).

Puudulikud emakeeles lugemise oskused mõjutavad hiljem ka teistes keeltes lugemist. Kui õpilasel ilmnevad võõrkeeles lugemisega probleeme, võib oletada, et ka emakeeles ei ole kujunenud põhilised lugemisoskuse osaoskused. Oluliselt kannatab teksti mõistmine, õpilased ei oska leida teksti peamõtet, ei oska ennustada teksti sisu (Мягкова, 2016).

## **Loetu mõistmise protsess**

Teksti mõistmine on väga keeruline protsess, mille käigus otseselt tekstist saadud info (tekstibaas) ühendatakse lugeja taustateadmistega ja luuakse situatsioonimudel (Karlep, 2003).

Konstrueerimise-seostamise mudeli (Kintsch, 1998) järgi toimub esimesel tasandil loetud sõnade ja fraaside mälus hoidmine kuni nende tähenduse aru saamiseni. Tekstist otseselt saadud info alusel mõistab lugeja tekstibaasi. Teksti täielikuks mõistmiseks on vaja siduda tekstibaas olemasolevate taustateadmistega ning teha üldistusi ja järeldusi. Tulemuseks on kujunenud situatsioonimudel (Kintsch, 1988).

Kui sügavalt teksti mõistetakse näitab mõistmise tasand. Teksti teema mõistmise tasandil tekib lugejal arusaam, kellest või millest räägitakse. Teksti teema ja peamise sisu mõistmise tasandil tekib üldine ettekujutus, millest räägiti. Arusaam sellest, kuidas sündmus toimus, tekib teksti teema ja sisu detailse mõistmise tasandil. Ja alles teksti peamõtte mõistmise tasandil saab lugeja aru teksti sõnumist ja selle eesmärgiks (Karlep, 2003).

Iga mõistmise tasand jaguneb omakorda etappideks. Eristatakse mõistmise eeletappi, kus mõistmine hakkab arenema; ebamäärase mõistmise etappi, kus tekib üldine, ebaselge mõistmine. Sellele järgneb sõnastamata mõistmise etapp, kus lugeja arvab, et ta on teksti mõistnud. Tekstibaasi mõistab lugeja teksti originaali sõnastusega taastamise etapis. Situatsioonimudel kujuneb siis, kui lugeja saab teksti sisu interpreteerida oma sõnadega (Karlep, 2003). Sõltuvalt lugeja oskusest luua teksti tajudes seoseid võime eristada mõistmist sõna, lause ja teksti tasandil. Teksti täielikuks mõistmiseks on vaja läbida kõik tasandid (Mikk, 1980).

Lugemisel kasutatakse propositisiooni, lokaalse sidususe, makrostrateegiaid ja pragmaatilisi strateegiaid. Propositsioonistrateegia tähendab minimaalsete teabeüksuste mõistmist. See kujutab endast operatsioone, mis on vajalikud lause tähenduse mõistmiseks. Lokaalse sidususe strateegia on mõtteliselt seotud lausete või lauseosade tähenduste ühendamise üheks tervikuks. Makrostrateegia abil luuakse üldistav kujutlus tekstist. Selle strateegia edukas kasutamine väljendub oskuses sõnastada teksti peamõtet. Pragmaatilised strateegiad on olulised ilukirjanduslike tekstide ja situatiivsete dialoogide mõistmiseks. Nende abil mõistetakse selliseid sotsiaalseid faktoreid nagu tegelaste rollid, hoiakud, rahvuskultuur (Karlep, 2003).

## **Lugemisstrateegiad ja metakognitiivne teadlikkus lugemisel**

Hea tehniline lugemisoskus on eelduseks loetu mõistmisele, kuid seejuures peab arvestama, et alati ei pruugi tehniliselt hea lugeja siiski teksti mõista. (Catts, 2018). Loetu arusaamiseks on väga oluline



piisav sõnavara, kuuldust arusaamine, metakognitsiivse teadlikkuse oskus ja mõistmisstrateegiate kasutamise oskus (Lerkkanen, 2007).

Üheks loetu mõistmist edendavaks võimaluseks on lugemisstrateegiate kasutamise õpetamine (Palincsar, Brown, 1984). Lugemisstrateegiad on toimingud, mis on vajalikud info organiseerimiseks, täpsustamiseks ja omandamiseks ning enda mõistmise jälgimiseks enne lugemist, lugemise ajal ja ka pärast lugemist (Vardja, 2010). Olulisemad lugemisstrateegiad on olemasolevate teadmiste aktiveerimine, ennustamine, küsimuste esitamine, visualiseerimine, kokkuvõtte tegemine, hinnangute andmine loetud teksti kohta (Oczkus, 2010). Millist strateegiat kasutada ühe või teise teksti puhul sõltub lugemise eesmärgist.

Lugemisstrateegiate õpetamise üheks enim uuritud meetodiks on vastastikune õpetamine (Reciprocal Teaching), mis baseerub nelja strateegia teadliku kasutamise õpetamisel. Need on ennustamine, küsimuste esitamine, selgitamine ja kokkuvõtte tegemine (Palincsar, Brown, 1984). Paljud uuringud on kirjeldanud vastastikuse õpetamise meetodi efektiivsust (Lederer, 2000; Lovett, Borden, 1996). Vastastikuse õpetamise meetodit on kirjeldatud ka kui koostöist õppimismeetodit tekstimõistmise parandamiseks (O'Malley, 2017). Oma artiklis Mendibajeva ja Luhpanova (2020) toovad välja võimalikud strateegiad, mis tõhustavad lugemispädevuse omandamist algklasside lastel. Nendeks on, näiteks, ajurünnak juba olemasoleva kogemuse alusel (assotsiatsioonid, teksti sisu ennustamine); lausete leidmine tekstist, mis aitavad järjestada sündmusi kronoloogilises järjekorras; küsimustele vastamine teksti lugemise ajal; teksti ümberjutustamine ühe tegelase rollis; loetu refleksioon (Мендибаева & Лухпанова, 2020).

Metakognitiivsete strateegiate abil toimub õppija enda kasutatud õpistrateegiate analüüsimine. Metakognitiivne teadlikkus võimaldab õppijal oma õppimist kontrollida ja hinnata (McKeachie, 1994) kõigis õppimise etappides, milleks on kavandamine, jälgimine ja hindamine (Meniado, 2016). Rjabtseva (2017) toob välja metakognitiivsete strateegiate arendamise võimalusi. Kõige tõhusamaks loetakse verbaliseerimise tehnikaid, mille käigus õpetaja saadab kõnega oma tegevusi, näidates, kuidas töötab metakognitsioon igas õppetegevuse etapis (Рябцева, 2017). Toetudes Rjabtsevale (2017) uurisid Lazareva ja Bõstrova (2019) metakognitiivsete strateegiate õpetamist algklasside õpilastele ja tulid järeldusele, et algklasside õpilased suudavad edukalt kasutada metakognitiivseid strateegiaid õpetaja juhendamisel, kusjuures metakognitsiooni kasutamine parandas oluliselt uuritava grupi õppeedukust (Лазарева & Быстрова, 2019).

## Õpetajate teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist

Meetodid ja viisid, kuidas õpetaja õpetab last lugema, omab väga tähtsat rolli lugemisoskuse omandamisel. Õpetamise metoodika võib nii kompenseerida olemasolevaid lugemismehhanismi puudujääke, kui ka raskendada kogu protsessi (Мисапенко, 2018). Mitmed uuringused näitavad, et õpilaste lugemisoskust saab parandada õpetades neile lugemisstrateegiate kasutamist (Soodla, Jõgi & Kikas, 2016).

Spor ja Schneider (1999) oletasid, et klassiõpetajad omavad teadmisi lugemisstrateegiatest ja kasutavad neid oma töös, samuti soovivad nad rohkem õppida lugemisstrateegiate kohta. Uuringus osales 435 õpetajat, kellest osa kinnitas, et ülikooli õpingute ajal tutvusid nad lugemisstrateegiatega. Samas pidasid õpetajad palju olulisemaks teadmisi oma õpetavast aimest ja oskust leida õpilasi motiveerivaid tegevusi. Uuringust selgus, et üle poole õpetajatest ei teadnud lugemisstrateegiatest midagi või olid teadlikud nende olemasolust, kuid ei kasutanud neid. Kinnitust leidis uurijate esialgne oletus, et õpetajad soovivad lugemisstrateegiate kohta rohkem teada. Uurijate arvates vajavad nii noored kui ka kogenud õpetajad selgeid mudeleid mõistmisstrateegiate kasutamiseks (Spor, & Schneider, 1999).

Uibu ja Männamaa (2014) uurides klassiõpetajate õpetamistegevusi leidsid, et õpetamisajaga suurenes mehaanilise õpetamise osakaal, mis on vastuolus tekstimõistmise arendamise põhimõttega. Alklassides on eesmärgiks elementaarse lugemisoskuse arendamine, teises kooliastmes tuleb esiplaanile aga info ülekandmise ja analüüsimisoskuse kujundamine (Uibu, Männamaa, 2014).

Soodla, Jõgi ja Kikas (2016) uurisid õpetajate metakognitiivsete teadmiste seost õpilaste metakognitiivsete teadmiste ja tekstimõistmisega. Oli leitud, et õpilaste metakognitiivsed teadmised on seotud õpetajate metakognitiivsete teadmistega lugemisstrateegiatest, ei olnud aga seotud õpilaste tekstimõistmisega. Uuringu tulemused näitavad, et õpilaste lugemisoskust saab toetada õpetades nendele lugemisstrateegiate kasutamist. Lisaks sellele rõhutasid uurijad saadud tulemuste alusel õpetajate metakognitiivsete teadmiste tähtsust õpilaste metakognitiivsete oskuste arengus (Soodla, Jõgi & Kikas, 2016).

Pauli (2018) uurimuse põhieesmärgiks oli uurida, milliseid lugemisstrateegiaid kasutavad ajaloo, loodusõpetuse ja matemaatika õpetajad oma tundides ja kuidas õpetajate kasutatavad strateegiad erinevad ekspertide poolt kasutatavatest strateegiatest. Uuringust selgus, et õpetajad kasutavad pigem selliseid strateegiaid, mis on suunatud baasinfo saamiseks tekstist ja ei kasuta mõistmist toetavaid strateegiaid. Oluline erinevus ilmnis uuringus ka õpetajate kasutatavate ja ekspertide poolt soovitatud strateegiate vahel. Samas uuringus toodi välja asjaolu, et pärast

lugemisstrateegiate käsitletavat koolitust, suurenes oluliselt mõistmisstrateegiate kasutamine õpetajate poolt (Paul, 2018).

Kreeka kooli lõpuklasside õpetajate seas läbiviidud uuringus tõdeti, et mõistmist toetavate strateegiate kasutamine sõltub otseselt õpetajate teadmistest nendest. Uuringus pöörati tähelepanu sellele, et strateegia kasutamine ei tähenda ainult instruksiooni andmist, vaid peab sisaldama ka õpetaja selgitust, kuidas strateegia aitab teksti mõistmisel (Irvine-Niakaris, Kiely, 2015).

Lõuna-Aafrikas läbiviidud uuringu eesmärgiks oli uurida, kuidas õpetajad mõistavad lugemisstrateegiaid ja neid kasutavad. Tulemused näitasid, et enamik õpetajaid ei tundnud teatud lugemisstrateegiaid ja kasutasid ainult üksikuid, millest nad on aru saanud. Uurijate arvates piirab see oluliselt õpilaste võimalusi õppida muid lugemisstrateegiaid. Samuti selgus uuringust, et paljud õpetajad keskenduvad strateegiatele, mis ei toeta mõistmist. Uuringus soovitati õpetada õpetajatele lugemisstrateegiate õpetamist (Madikiza, Cekiso, Tshotsho, Landa, 2018).

Arabsolghar ja Elkins (2001) uurisid, kuidas õpetajad hindavad oma õpilaste metakognitiivseid teadmisi lugemisel ning lugemisstrateegiate kasutamist. Selgus, et õpetajate hinnang õpilase metakognitiivsetele teadmistele on tugevalt seotud õpilase üldise võimekusega. Õpetajad eeldavad, et võimekas õpilane kasutab paremini ka lugemisstrateegiaid. Uuringust selgus, et õpetajad kasutavad lugemisstrateegiaid ka erinevalt sõltuvalt õpilase võimetest. Tublimatelt õpilastelt nõuti suuremat teadlikkust lugemisel. Uurijad tegid järelduse, et õpetajate jaoks mängib suuremat rolli õpilase üldine tase ja õppeedukus. Õpetajatel tekib eelarvamus, et erivajadusega õpilaselt polegi vaja nõuda suurt teadlikkust teksti lugemisel. Uuringu autorite arvates, vajavad õpetajad rohkem teadmisi õpilaste metakognitiivse arengu kohta, eriti erivajadustega õpilastel. Samuti tuleb uurida, kas õpetajad on teadlikud metakognitsiooni puudutavatest uuringutest ning kuidas õpetajad arendavad metakognitiivset teadlikkust oma õpilastel (Arabsolghar & Elkins, 2001).

Uurides türgi keele õpetajate metakognitiivsete strateegiate kasutamist tõdes Kana (2015), et õpetajad kasutavad teksti mõistmise toetamiseks pigem oma teadmisi tekstis käsitletud teema kohta, kui mõistmisstrateegiaid. Samas uuringus tuli välja ka seos efektiivsemate strateegiate kasutamise ja õpetajahariduse omandamise viisi vahel. Edukamad olid õpetajad, kes õppisid õhtuses õppes, võrreldes statsionaarses õppes õppinud õpetajatega (Kana, 2015). Uuringu autor ei seletanud selle erinevuse põhjust, kuid võib oletada, et õhtuses õppes õpivad tegevõpetajad, kellel on ka praktilist kogemust.

Alger (2009) uuris noorte õpetajate lugemisstrateegiate kasutamist. Uuringu mõte tekkis pärast tulevaste õpetajate õpetamist lugemisstrateegiaid käsitletaval kursusel. Algeri huviks oli teada saada, kas ja milliseid lugemisstrateegiaid kasutavad noored õpetajad ning seda, millised takistused tekivad lugemisstrateegiate kasutamisel. Selgus, et kõik õpetajad olid lugemisstrateegiast teadlikud

ja kasutasid 7-10 strateegiat (20-st võimalikest). Samas pidasid õpetajad palju olulisemaks õpetada oma ainet, mitte lugemist. Samuti tunnistasid õpetajad, et õpikute tekstid on liiga rasked ja õpetatava teema mõistmiseks tuleb neil kasutada erinevaid meetodeid. Põhiliseks mureks õpetajate jaoks oli panna õpilasi lugema ja loetud mõistma. Õpetajad tunnistasid, et korraga andsid õpilastele lugeda mitte rohkem, kui 1,5 lehekülge teksti. Suurema mahu puhul kartsid õpetajad, et õpilased kaotavad mõtet. Vähene lugemine ja väga väheste lugemisstrateegiate kasutamine tegi uurija murelikuks, sest sellisel viisil ei saavuta õpilased vajalikku taset ülikooli õpingute jaoks. Põhiliseks probleemiks näeb Alger seda, et strateegiate kasutamist põhjendatakse info organiseerimise vajadusega, mitte mõistmise toetamisega (Alger, 2009).

Breviku (2014) uuringus, millest võttis osa 21 õpetajat, korraldati esmalt õpetajatele loenguid lugemisstrateegiate kohta ja anti juhendit, kuidas toetada tekstimõistmist, kirjeldati lugemisstrateegiaid ja nende sobivust ühes või teises situatsioonis. Kui uuringule eelnevas intervjuus paluti õpetajatel öelda, mida nad teevad lugema õpetamisel, siis kõige sagedasemaks vastuseks oli, et õpetaja palub lugeda. Samuti ei osanud õpetajad tuua näiteid strateegiate kohta. Uurija arvates, ei tähenda see seda, et õpetajad ei kasuta lugemisstrateegiaid, vaid pigem seda, et õpetajatel on raske sõnastada seda, mida nad teavad ja oskavad. Õpetajad vajavad selgeid ja konkreetseid juhtnööre, mida teha ühes või teises õppesituatsioonis. Õpetajate professionaalsuse tõstmisel omavad suurt tähtsust nii sisuteadmised (õpetatav aine), kui ka pedagoogilised teadmised. Oluline on jälgida nende teadmiste allikaid ja julgustada õpetajaid kasutama teaduspõhiseid kutsealaste teadmiste allikaid. Uuringu lõpp-intervjuus oskasid õpetajad kirjeldada lugemisstrateegiaid, mida nad kasutavad ja suutsid põhjendada nende kasutamist. Uuringu autor tegi järelduse, et õpetajate professionaalsuse tõstmiseks tuleb korraldada lühiajalisi täiendkursusi konkreetse eesmärgiga (Brevik, 2014).

Käsitletud uuringutest ilmneb, et kõige olulisemaks teguriks on õpetajate teadmised lugemisstrateegiatest ja nende teadlik kasutamine õpilaste tekstimõistmise toetamiseks.

## **Töö eesmärk ja uurimisküsimused**

Teadaolevalt pole vene õppekeelega koolides töötavate õpetajate ja tugispetsialistide teadmisi lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist seni laialdasemalt uuritud.

Arvestades, et lugemis- ja kirjutamisoskus ning eriti loetu mõistmise oskus on nii koolis kui ka igapäevaelus toimetulekuks hädavajalik, tuleb otsida viise, kuidas edukalt õpetada kirjaoskust ja arendada lugemisoskust kõrgemale tasemele. Esmalt on oluline kaardistada aga õpetajate ja

tugispetsialistide teadmised. Seega keskendub töö olulise valdkonna uurimisele – õpetajate teadmiste lugemisstrateegiatest ja metakognitiivsest teadlikkusest lugemisel. Käesolevas töös keskendutakse vene keelt kõnelevate ning keelekümbelusklassides õpetavate õpetajate ja tugispetsialistide uurimisele.

Magistritöö eesmärk on selgitada välja, millised on venekeelsete koolide tavaklasside ja keelekümbelusklasside õpetajate ning tugispetsialistide teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitiivsest teadlikkusest lugemisel. Töös püütakse leida vastust järgmistele uurimisküsimustele:

- Kuidas hindavad vene õppekeele koolide õpetajad oma oskusi lugema õpetamisel?
- Millised on venekeelsete koolide õpetajate ja tugispetsialistide ning keelekümbelusklasside õpetajate teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist?
- Kas ja kuidas on seotud õpetajate hinnang oma oskustele lugemisstrateegiate efektiivsuse hindamisega?
- Kas ja mil määral erinevad vene keeles ja eesti keeles õpetavate õpetajate teadmised lugemisstrateegiatest?
- Kas ja kuidas on seotud pedagoogiline töökogemus õpetajate lugemisstrateegia-alaste teadmistega?

## Metoodika

Antud magistritöös uuriti vene õppekeele koolide õpetajate ja tugispetsialistide teadmisi lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist lugemisel. Uuringu läbiviimiseks oli valitud kvantitatiivsel meetodil põhinev uurimus. Andmekogumismeetodina kasutati küsitlust. Küsitluse abil uuriti õpetajate enda oskuste ja teadmiste enesehindamist ning hinnanguid lugemisstrateegiate kasutamise kohta. Uuringu teostamiseks on olemas TAI inimuuringute eetikakomitee luba (taotlesid Maris Juhkam ja Piret Soodla). Esmalt võeti ühendust koolide ja õpetajate ning tugispetsialistidega ning selgitati neile uuringu eesmärgid. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ning anonüümne. Nõusoleku andnud uuritavatele esitati küsimustik paber kandjal. Täitmisel ei olnud lubatud kasutada kõrvalist abi. Urija viibis küsimustiku täitmise juures, et tagada kogutud andmete korrektsust. Eeldatav küsimustiku täitmise aeg oli 30 minutit. Käesoleva töö lisas ei ole täispikka versiooni küsimustikust esitatud, sest aktiivne andmete kogumine nimetatud küsimustikuga veel toimub.

## Valim

Valimi moodustasid Tallinna venekeelsete koolide õpetajad. Algselt oli planeeritud võrrelda omavahel õpetajate ja tugispetsialistide teadmisi, kuid uuringus osalenud tugispetsialistide vähesuse tõttu sellest loobuti ja tulemused võeti kokku. Oluliseks valiku kriteeriumiks oli nii tavaklasside kui ka keelekümbelklasside olemasolu koolis. Uuringus osalesid 3 kooli õpetajad ja tugispetsialistid. Valimisse kuulusid Tallinna kõige suuremas linnaosas asuvad vene õppekeele munitsipaalkoolid. Tegemist oli kolme venekeelse kooliga viiest antud linnaosas. Igas koolis on üle 1000 õpilase. Küsimustiku on täitnud ja tagastanud 57 õpetajat, kellest 29 (50,8%) oli esimesest, 15 (26,3%) teisest ja 13 (22,8%) kolmandast koolist. Kõik uuringus osalejad olid naised. Vastajate keskmine vanus oli 51 aastat ( $SD=12,74$ ). Eesti keeles oli täidetud 20 (35%) küsitlust ja vene keeles 37 (65%). Vastajate hulgas oli 32 (56,1%) klassiõpetajat, 2 (3,5%) logopeedi, 2 (3,5%) eripedagoogi ja 21 (36,8%) aineõpetajat. Aineõpetajatest olid esindatud eesti keele kui teise keele ja vene keele õpetajad, kes õpetavad põhikoolis. Haridustaseme järgi jagunesid vastajad järgmiselt: 42 (73,68%) oli magistrikraadiga, 14 (24,56%) oli bakalaureuse kraadiga ja 1 (1,75%) õpetaja oli doktorikraadiga. Pedagoogilise kogemusega kuni 10 aastat oli 17 (29,8%) õpetajat ja üle 15-aastase kogemusega 39 (68,4%) õpetajat, 1 õpetaja ei märkinud oma kogemust.

Töös võrreldi eesti keeles (20 õpetajat) ja vene keeles (37 õpetajat) küsimustiku täitnud õpetajate ning kuni 10-aastase (17 õpetajat) ja üle 15-aastase pedagoogilise kogemusega (39 õpetajat) õpetajate tulemusi.

## Mõõtvahendid

Mõõtvahendiks oli kirjalik küsimustik, mida esitati paberkandjal. Eestikeelse küsimustiku koostasid Maris Juhkam ja Piret Soodla (TLÜ dotsent), koostöös Mikko Aro (Jyväskylä Ülikooli professor) ning teiste uurimisrühma liikmetega. Küsimustiku koostamise aluseks oli varem koostatud küsimustikud (Aro, Björn, 2015; Washburn, Mulcahy, Joshi, Musante, 2017; Schallagmüller, Schneider, 2007). Magistritöö autori poolt oli küsimustik tõlgitud ja kohandatud vene keelde, arvestades vene keele spetsiifikat. Tõlgitud ja kohandatud küsimustiku juures oli konsultandiks Anna Novozhilova (TLÜ doktorant, uurimisrühma liige). Küsimustik sisaldas valikvastustega küsimusi keele struktuurist ning stsenaariume, mille lahendamiseks tuli hinnata lugemisstrateegiate efektiivsust. Venekeelsete koolide tavaklasside õpetajad/tugispetsialistid täitsid küsimustiku vene keeles ja keelekümbelklasside õpetajad eesti keeles. Eesti keele kui teise keele aineõpetajad täitsid küsimustiku eesti keeles, venekeelsed aineõpetajad vene keeles. Seega, uuriti küsimustikuga selle

keele spetsiifika tundmist, milles õpetaja või tugispetsialist õpetab. Ühendavaks jooneks oli asjaolu, et kõik küsitluses osalenud õpetajad ja tugispetsialistid töötasid vene õppekeelega koolis, kus õpivad lapsed, kelle emakeel ei ole eesti keel.

Küsimustik koosnes 5-st osast. Esimeses osas koguti taustainformatsiooni, sh haridustaseme ja pedagoogilise kogemuse kohta. Isikuandmetest küsiti õpetaja sugu, sünniaastat, lõpetatud eriala, ametinimetust, pedagoogilist töökogemust aastates. Teises osas hindas õpetaja ise oma oskusi ja teadmisi lugemisoskuse õpetamisest. Kolmandas ja neljandas osas uuriti õpetaja teadmisi lugemisstrateegiatest ja nende kasutamisest konkreetsel eesmärgil. Viiendas osas uuriti baasteadmisi keelestruktuurist ja keelespetsiifilisi teadmisi. Antud magistritöö keskendus neljale osale, mis uurisid õpetajate enesehinnanguid ja teadmisi lugemisstrateegiatest ning metakognitsioonist. Baasteadmisi keelestruktuurist uuriv küsimustiku viies osa ei olnud töö põhieesmärgiga seotud ja jäi analüüsist välja.

Erinevate tunnuste vahel korrelatsiooni leidmiseks kasutati Spearmani astakorrelatsiooni. Eesti keeles ja vene keeles vastajate ning erineva pedagoogilise kogemusega õpetajate hinnangute võrdlemiseks kasutati Mann-Whitney U-testi.

## **Protseduur**

Küsimustik täideti paberkujul. Küsimustiku täitmise periood oli 26.02.2020 - 03.03.2020. Küsimustikud toimetati õpetajateni ja kogus kokku uuringu läbiviija. Õpetajad täitsid küsimustiku uurija juuresolekul koolis ühes auditooriumis, igas koolis eraldi. Ühes koolis täitsid õpetajad küsimustikku kahes rühmas kahel järjestikusel päeval. Küsimustiku täitmine võttis aega 20 kuni 50 minutit. Täitmisel ei olnud lubatud kasutada kõrvalist abi.

Enne andmete analüüsimist anti igale osalejale kood. Küsitluse vastused sisestati tabelarvutusprogrammi Excel. Andmed korrastati. Kui vastaja oli märkinud ühe vastuse variandiga küsimuse vastuseks mitu varianti, loeti see valeks. Edasi analüüsiti andmeid statistikapaketiga IBM SPSS.

## **Tulemused**

### **Õpetajate hinnang enda oskustele**

Küsimustiku B-osas uuriti 10 esitatud väitega erinevaid aspekte: lugemismotivatsiooni tekitamine; lugemisoskuse hindamine, õpilase lugemisoskuse kohta info kogumise oskus; oma

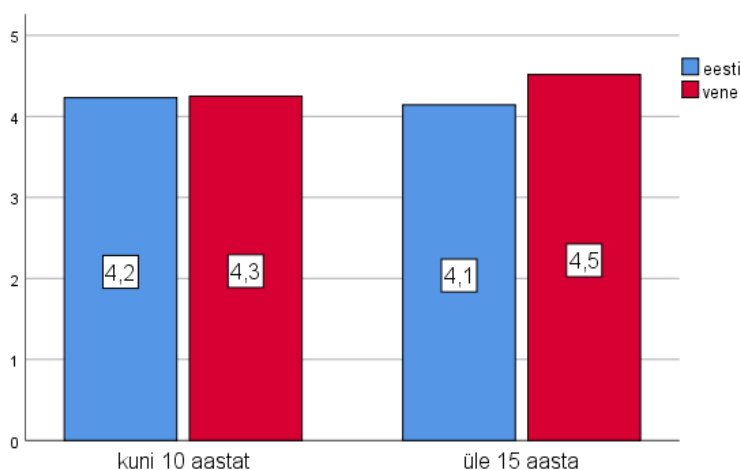
õppetegevuse kohandamise oskus; lugemiskustega õpilaste toetamise oskus. Esitatud väidetest oli analüüsimiseks valitud 3 väidet. Hindamise skaalal tähendas 1 "ei oska üldse", 2 - "oskan väga vähe", 3 - "oskan mõningal määral", 4 - "oskan üsna palju" ja 5 - "oskan väga palju".

Õpetajate hinnangut oma oskusele toetada mõistmisraskustega õpilasi hinnati väitega „*Mil määral oskate toetada õpilasi, kellel on mõistmisel raskused?*“. Väide oli valitud seetõttu, et mõistmisraskustega laste toetamise oskus on vajalik nii klassi- kui ka aineõpetajale, sõltumata õpetavast ainest ja õpilase vanusest. Oma oskust hindasid heaks või väga heaks kokku 49 (85,9%) õpetajat. Üle 15-aastase pedagoogilise kogemusega eestikeelsed õpetajad hindasid oma oskust toetada mõistmisraskustega õpilasi 3,7 pallile; samast kogemusegrupist venekeelsed õpetajad 4,2 pallile. Kuni 10-aastase kogemusega eestikeelsete õpetajate keskmine hinnang oli 3,6 palli, venekeelsete õpetajate 4,0 palli.

Oma õppetegevuse kohandamise ja õpilase lugemisoskuse kohta info kogumise oskuse hindamiseks kasutati väidet „*Mil määral suudate õpilase lugemisoskuse kohta kogutud teavet kasutada tema vajadustele vastava õpetuse kavandamiseks?*“. Kuna suur osa teadmistest toetub lugemisoskusele, st teksti mõistmisele, siis peaks iga õpetaja teadma, kuidas koguda õpilase oskuste kohta infot ja kuidas oma tegevust või õppematerjale kohandada. 21 (36,8%) õpetajale valmistab raskusi kogutud info õpilase lugemisoskuse kohta kasutamine õpetuse kavandamiseks, samas kui 36 (63,2%) andsid oma oskusele hinnangu „oskan üsna palju“ või „oskan väga palju“. Kuni 10-aastase pedagoogilise kogemusega nii eesti kui ka vene õpetajad hindasid oma oskust kasutada õpilase lugemisoskuse kohta saadud infot 3,5 pallile; üle 15-aastase kogemusega grupis olid vastavad näitajad 3,9 (eesti) ja 4,0 (vene).

Seda, kuidas õpetajad üldiselt suudavad hinnata, kas õpilased on õpitut mõistnud või mitte kasutati väidet „*Mil määral suudate hinnata, kas õpilased on mõistnud seda, mida olete õpetanud?*“. Kuna suur osa õppimisest, eelkõige põhikooli vanemates klassides, toetub tekstide mõistmisele, peab õpetaja õpitu mõistmise hindamiseks suutma hinnata ka seda kui palju õpilane on teksti mõistnud. Küsimusele vastasid "üsna palju" või "väga palju" 55 (96%) õpetajat. Hinnangute olulist erinevust sõltuvalt pedagoogilisest kogemusest ei esinenud, samuti ei esinenud olulisi erinevusi hinnangutes sõltuvalt keelest (Joonis 1).





Joonis 1. Hinnangu oskusele hinnata õpitu mõistmist skoorid sõltuvalt keelest ja töökogemusest

Õpetajate hinnangute ja pedagoogilise kogemuse vahel on leitud tugev positiivne seos. Kogemuse ja enesehinnangu korrelatsioonist ( $r=0,817$ ;  $p<0,05$ ) saab järeldada, et need tunnused on omavahel seotud. Mida suurem on pedagoogiline töökogemus, seda kõrgem on õpetaja hinnang enda oskusele toetada õpilasi lugemisel.

Võrreldes kahes grupis (õpetajad kuni 10-aastase pedagoogilise kogemusega ja üle 15-aastase kogemusega õpetajad) õpetajate hinnanguid oma oskustele toetada tekstimõistmist (kolme küsimuse alusel) oli märgatud, et üle 15-aastase kogemusega grupis on hinnangu skoor kõrgem nii eesti- kui ka venekeelsetel õpetajatel. Üle 15-aastase kogemusega eestikeelsete õpetajate keskmine hinnang oma oskusele toetada õpilasel tekstimõistmist oli 4,1 palli, venekeelsete õpetajate 4,3 palli. Kuni 10-aastase kogemusega nii eesti kui ka vene õpetajate keskmine hinnang oli 3,9 palli.

### Metakognitiivsed teadmised

Küsimustiku C-osas vastasid õpetajad küsimustele metakognitiivse teadlikkuse ja efektiivsete õpetamisstrateegiade kohta. Kolm esimest küsimust olid valikvastustega ja ainult üks vastus oli õige. Õpetajate vastused jagunesid järgmiselt: metakognitiivse teadlikkuse definitsiooni määrasid õigesti 21 (36,8%) õpetajat, sama palju õpetajaid arvasid, et metakognitiivne teadlikkus on teadlikkus teksti sisust, 3 (5,3%) õpetajat arvas, et see on teadlikkus palas käsitletud sõnatähendusest ja 1 (1,8%) õpetaja, et see on teadlikkus teksti struktuurist. Seega, õigesti vastasid küsimusele metakognitiivse

teadlikkuse kohta lugemisel 36,8% õpetajatest ja valesti 43,9%; 8 (14%) õpetajat tunnistasid, et nad ei tea vastust, 3 (5,3%) jättis vastamata.

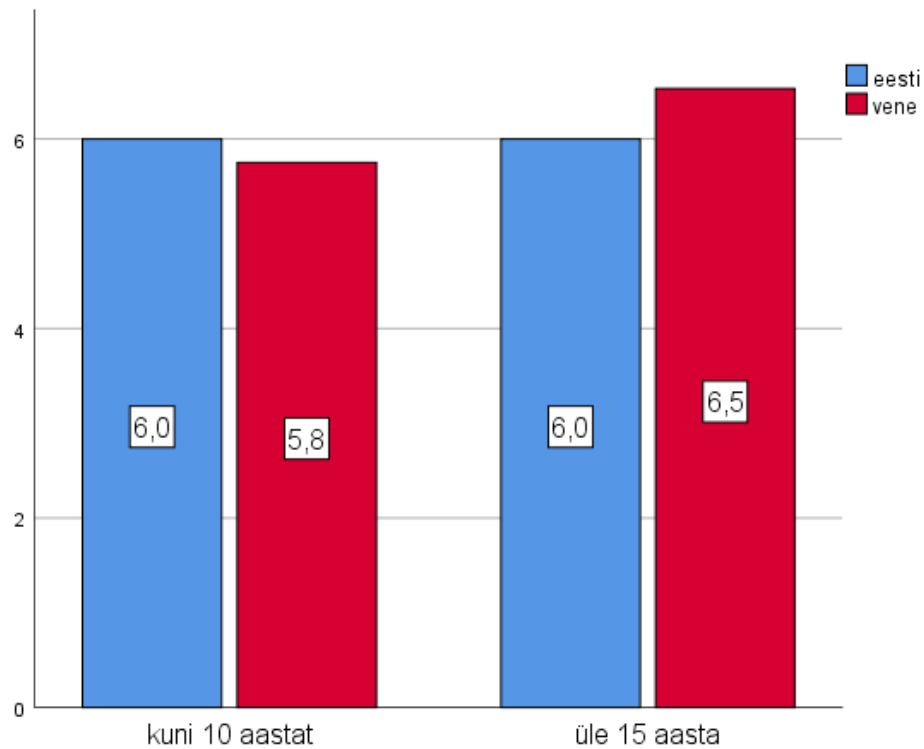
Teises ja kolmandas küsimuses oli vaja valida parim strateegia metakognitiivse teadlikkuse arendamiseks õpilastel. Õigesti vastasid mõlemale küsimusele 7 (12,28%) õpetajat.

Hinnates kokkuvõtlikult õpetajate teadmisi metakognitsioonist (kolme küsimuse põhjal) selgus, et 7 (12,28%) õpetajat oskasid vastata õigesti kõigile kolmele küsimusele, samas 50 (87,72%) õpetajat ei osanud õigesti vastata kahele küsimusele kolmest või kõigile metakognitsiooni puudutavatele küsimustele.

### **Efektiivsete strateegiate valimine**

C-osa neljandas küsimuses paluti õpetajatel hinnata 9 strateegia sobivust situatsioonis, kus õpetajal on vaja arendada õpilaste oskust mõista teksti vaikselt ja iseseisvalt lugedes. Valikus oli 4 efektiivset (nt *“suunan neid enne lugemist mõtlema, mida nad antud teema kohta juba teavad”*) ja 5 mitteefektiivset strateegiat (nt *“suunan õpilasi teksti mitu korda vaikselt lugema”*). Strateegiate valimist hinnati nii, et iga efektiivse strateegia valimise ja iga mitteefektiivse strateegia mitte valimise korral sai 1 punkti. Maksimaalselt sai 9 punkti, kui kõik efektiivsed strateegiad hinnati efektiivseteks ja ebaefektiivsed strateegiad ebaefektiivseteks.

Õpetajate kesmiselt saadud skoor on 6,26 punkti (SD=1,42). Kõikide strateegiate puhul tegi õiget valikut ainult 2 (3,5%) õpetajat. Mõlemad õpetajad olid klassiõpetajad ja täitsid küsimustiku vene keeles. Eestikeelsete vastajate keskmine skoor oli 6,0 punkti, venekeelsete vastajate 6,4 punkti. Erinevus ei ole statistiliselt oluline ( $p=0,313$ ). Efektiivsete lugemisstrateegiate kasutamise ja pedagoogilise kogemuse vahel esineb nõrk positiivne korrelatsioon ( $r=0,175$ ), mis ei ole statistiliselt oluline ( $p=0,198$ ). Strateegiate hindamisel saadud skoori sõltuvalt pedagoogilisest kogemusest näitab Joonis 2.



**Joonis 2.** Strateegiate hindamisel saadud skoor ja seos pedagoogilise kogemusega

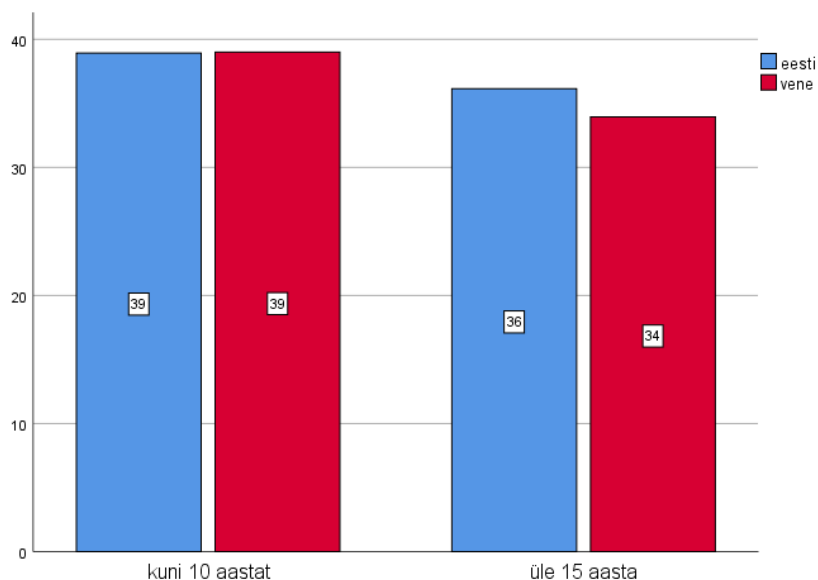
Õpetajate enesehinnangu (kolme analüüsitud väite koondhinnang) ja efektiivsete strateegiate valikul saadud skooril on nõrk negatiivne seos ( $r=-0,026$ ;  $p=0,849$ ), mis ei ole statistiliselt oluline.

Efektiivsete strateegiate õige valik ei sõltu õpetaja enda hinnangust oma oskustele.

Võrreldes kahes grupis (õpetajad kuni 10-aastase pedagoogilise kogemusega ja üle 15-aastase kogemusega õpetajad) õpetajate oskust valida efektiivsed strateegiad ei ole olulist erinevust esinenud ( $p=0,195$ ).

## Strateegiate efektiivsuse hindamine

Küsimustiku D-osas paluti õpetajatel lugeda läbi lühikesed stsenaariumid, mis kirjeldasid lugemisega seotud situatsiooni (nt *4. klassi õpilasel on vaja lugeda ja mõista kolmeleheküljelist teksti metsas elavatest loomadest ja taimedest*) ning kirjeldusest lähtuvalt hinnata lugemisstrateegiate efektiivsust konkreetse situatsiooni puhul. Kokku esitati kolm stsenaariumit, iga stsenaariumi juurde esitati hindamiseks 6-7 strateegiat. Strateegiate efektiivsuse hindamist võrreldi paarikaupa, tuginedes meile teada olevatele andmetele efektiivsematest strateegiatest (Aro, Björn, 2015; Washburn, Mulcahy, Joshi, Musante, 2017; Schallagmüller, Schneider, 2007): kui võrdluspaaris olevat efektiivsemat strateegiat hinnati kõrgemalt kui vähemefektiivsemat, siis kogus vastaja 2 punkti; kui kaht strateegiat hinnati võrdselt, siis koguti 1 punkt; kui vähemefektiivset strateegiat hinnati kõrgemalt, siis sai vastaja 0 punkti. Maksimaalselt oli võimalik saada esimese ja teise stsenaariumi eest 14 punkti, kolmanda stsenaariumi eest 18 punkti, tingimusel, et kõik valikud on õiged. Mida väiksem oli saadud skoor, seda rohkem eksis õpetaja strateegiate efektiivsuse võrdlemisel ja hindamisel. Võrreldes kahes grupis (õpetajad kuni 10-aastase pedagoogilise kogemusega ja üle 15-aastase kogemusega õpetajad) õpetajate oskust hinnata strateegiate sobivust konkreetse eesmärgiga (kolme stsenaariumi põhjal) võib öelda, et kuni 10-aastase pedagoogilise kogemusega õpetajate skoor on oluliselt kõrgem nii eesti- kui ka venekeelsetel õpetajatel. Maksimaalselt oli võimalik saada kolme stsenaariumi hindamise eest 46 punkti. Joonisel 3 on näidatud keskmiselt saadud skoor kolme stsenaariumi strateegiate hindamisel.



**Joonis 3.** Stsenaariumide hindamisel saadud keskmine skoor

## Arutelu

Käesolevas töös keskenduti vene õppekeelega koolides õpetavate õpetajate loetu mõistmise õpetamise uurimisele. Vaatluse alla võttis autor olulise valdkonna uurimise – õpetajate teadmisi lugemisstrateegiatest ja metakognitiivsest teadlikkusest lugemisel.

Analüüsitud tulemuste koondandmed on toodud Tabelis 1.

**Tabel 1.** Analüüsitud tulemuste koondtabel

	Kuni 10-aastane kogemus N=17		Üle 15-aastane kogemus N=39	
	eesti N=13	vene N=4	eesti N=7	vene N=32
Keskmine enesehinnang oma oskustele kolme väite alusel (skaalal 1-5)	3,9	3,9	4,1	4,3
Efektiivsete strateegiate valiku keskmine skoor (max 9 punkti)	6,0	5,8	6,0	6,5
Strateegiate sobivuse hindamise keskmine skoor (max 46 punkti)	39	39	36	34

Võrreldes õpetajate enesehinnangut oskusele toetada õpilaste tekstimõistmist ja efektiivsete strateegiate kasutamist ning stsenaariumide sobivuse hindamist kahes grupis sõltuvalt pedagoogilisest kogemusest (kuni 10 aastase kogemusega ja üle 15-aastase kogemusega õpetajad), võib öelda, et eksisteerib positiivne statistiliselt oluline seos kogemuse ja enesehinnangu ( $p=0,014$ ) ning kogemuse ja stsenaariumide sobivuse hindamise oskuse vahel ( $p=0,033$ ). Kogemuse ja efektiivsete strateegiate valiku vahel statistiliselt olulist seost ei esine ( $p=0,195$ ). Seost ei esine ka analüüsitud tulemuste ja õpetamise keele vahel ( $p>0,05$ ).

Töö eesmärgist tulenevalt esitati viis uurimisküsimust.

Esmalt sooviti teada saada, *kuidas hindavad vene õppekeelega koolide õpetajad oma oskusi lugema õpetamisel*. Võttes kokku saadud tulemusi võib väita, et küsitatud õpetajad hindavad oma oskust tulla toime lugema õpetamisega heaks või väga heaks. Kusjuures hinnang sõltub õpetaja pedagoogilisest kogemusest nii, et kogenumate õpetajate hinnang oma oskustele on kõrgem. Hinnang sõltub ka keelest, milles õpetaja õpetab. Vene õppekeelega koolis vene keeles õpetavate õpetajate hinnang on kõrgem, kui samas koolis eesti keeles õpetavate õpetajate hinnang. Sarnaseid

uuringuid, kus oleks uuritud ühes koolis erinevates keeltes õpetavate õpetajate enesehinnanguid, pole autorile teada. Saadud tulemuste põhjal võib teha oletuse, et venekeelses koolis tunnevad ennast kindlamalt õpilaste emakeeles õpetavad õpetajad. Eesti keeles õpetavate õpetajate enesehinnangut võib mõjutada keelebarjäär õpilastega ja selle tõttu tekkinud mõistmise raskused.

Teiseks uuriti, *millised on venekeelsete koolide õpetajate ja tugispetsialistide ning keelekümblyklasside õpetajate teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist*. Õpetajate teadmised metakognitiivsest teadlikkusest vajavad parandamist, eriti nõrgad on õpetajate teadmised metakognitiivse teadlikkuse arendamise strateegiatest. Saadud tulemused on nõrgemad kui Soodla *et al* (2016) samade strateegiatega läbiviidud uuringu tulemused, kus õpetajate sobivate strateegiate hindamise keskmine skoor oli 40,65 (max 46-st). Sellele tulemusele on üsna lähedane antud töös saadud kuni 10-aastase kogemusega õpetajate skoor (39 punkti 46-st). Üle 15-aastase kogemusega õpetajate skoorid on oluliselt madalamad (Tabel 1). Samas kinnitavad uuringud metakognitiivse teadlikkuse tähtsust õpilaste metakognitiivsete oskuste arendamiseks. Mida paremad on õpetajate enda teadmised, seda paremad on ka nende õpilaste teadmised. Vähesed teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist on ka põhjuseks, miks õpetajad ei vali alati kõige efektiivsemad strateegiad. Sama tulemuseni on jõutud ka Madikiza *et al* (2018) uuringus, kus selgus, et õpetajad kasutavad ainult neid strateegiaid, mida nad hästi tunnevad. Breviku (2014) läbiviidud tegevusuuring näitas väga ilmekalt, kuidas pärast vastavasisulist koolitust paranesid õpetajate teadmised mõistmisstrateegiatest ja kasvas oluliselt nende kasutamine õpetajate poolt. Vaadates meie ülikoolide õpetajate õppekavadest, kas ja kui palju seal on aineid, mis tegelevad tekstimõistmisega, siis peab tõdema, et neid on väga vähe (Tallinna Ülikool, 2020; Tartu Ülikool, 2020). Pigem pööratakse tähelepanu lugemise tehnilisele poolele ja sisuteadmistele, kuigi tekstide mõistmise oskuse õpetamine peaks olema primaarne.

Kolmanda küsimusega püüti teada saada, *kas ja kuidas on seotud õpetajate hinnang oma oskustele lugemisstrateegiate efektiivsuse hindamisega*. Madalama enesehinnanguga eestikeelsed klassiõpetajad olid efektiivsete strateegiate valimisel sama edukad, kui kõrgema enesehinnanguga venekeelsed klassiõpetajad. Siit võiks teha esmase järelduse, et venekeelsed õpetajad võisid ennast kõrgemalt hinnata. Üldiselt ei sõltunud efektiivsete strateegiate valimise oskus õpetaja enesehinnangust oma oskusele toetada tekstimõistmist. Seega võib tekkida olukord, kus õpetajad arvavad, et neil on head teadmised, kuid tegelikkuses ei pruugi see nii olla. Kui aga õpetaja hindab oma oskusi väga heaks, siis on väiksem tõenäosus, et ta osaleb vastavasisulistel täiendkoolitustel. On võimalik, et õpetaja enesehinnang oma oskustele võib mõningatel juhtudel olla ebaadekvaatne ning ta vajaks täiendkoolitust.

Efektiivsete strateegiate valimise oskus ei sõltunud ka pedagoogilise töökogemuse pikkusest. Varasemalt tehtud uuringutest (Paul, 2018; Irvine-Niakaris, Kiely, 2015; Madikiza *et al*, 2018) selgus, et efektiivsete strateegiate kasutamine sõltub otseselt ainult õpetaja teadmistest ja läbitud koolitustest.

Neljandaks uuriti, *kas ja mil määral erinevad vene keeles ja eesti keeles õpetavate õpetajate teadmised lugemisstrateegiatest*. Efektiivsete strateegiate valimisel ja stsenaariumide hindamisel ei tulnud ilmsiks oluline vahe eesti keeles ja vene keeles vastajate vahel, millest võib järeldada, et õpetajate teadmised lugemisstrateegiatest ei sõltu õpetamise keelest ning võib eeldada, et nii venekeelsete kui ka eesti keelt kõnelevate õpetajate ettevalmistus on olnud sarnane. Järeldust kinnitavad kaudsetl ka teised teoreetilises osas käsitletud uuringud (Irvine-Niakaris, Kiely, 2015; Madikiza *et al*, 2018; Kana, 2015), mis olid tehtud erinevates keeltes. Saadud tulemus oli ka mõneti oodatav, sest tekstimõistmisprotsess on universaalne ega sõltu nii väga keelest (Karlep, 1998; Kintsch, 1988), olulised on eeskätt õpetajate teadmised tekstimõistmise protsessist ja selle arendamisvõimalustest.

Viiendaks uuriti, *kas ja kuidas on seotud pedagoogiline töökogemus õpetajate lugemisstrateegia-alaste teadmistega*. Pedagoogiline kogemus ei ole otseselt seotud teadmistega lugemisstrateegiatest ja metakognitiivsest teadlikkusest. Samas võib tõdeda, et vähema kogemusega õpetajad teevad sagedamini efektiivsema valiku mõistmisstrateegiate valimisel. See asjaolu võib olla seotud õpetajate ettevalmistuse muutumisega nii, et pikaajalise kogemusega õpetajad ei ole oma õpingute ajal saanud mõistmisstrateegiate alast õpetust ja ei oska neid kasutada. Samas õpetajad, kes töötavad ja õpivad paralleelselt, võivad saada paremaid tulemusi efektiivsete strateegiate kasutamisel. Sarnase tulemuseni jõudis ka Kana (2015).

Käesolevas uuringus saadud tulemused võimaldasid saada adekvaatsema pildi õpetajate teadmistest lugemisstrateegiate ja metakognitiivse teadlikkuse osas. Kuna õpetajate teadmistes ilmnes mitmeid puudujääke, siis tuleb rõhutada, et jätkuvalt on vaja tegeleda õpetajate teadmiste sihipärase täiendamisega. Mitmed uuringud (Soodla *et al*, 2016; Paul, 2018; Kana, 2015) on näidanud, et õpetajate ettevalmistus ja teadmised mängivad olulist rolli ja mõjutavad ka otseselt õpilaste endi metakognitiivset teadlikkust ja efektiivsete lugemisstrateegiate kasutamise oskust. Nende oskuste arendamist ei saa alahinnata, sest tekstide mõistmise oskus on akadeemilise hariduse omandamise baasiks (Karlep, 2003).

Käesolev töö toõi esile mitmed kitsaskohad õpetajate teadmistes ning annab seega ka täpsemat sisendit täiendkoolituste planeerimiseks. Samuti tuleb fookuses hoida ka see, et koolitust vajavad ka venekeelsed õpetajad. Samuti tasuks põhjalikumalt analüüsida ka

õpetajakoolituse põhiõppe õppekavasid ning vajadusel täiustada tekstimõistmise teemadega seotud ainekursusi, et tagada piisav väljaõpe ja teadmised juba põhiõppe käigus.

Tööl on ka mitmeid piiranguid. Uuringusse kaasatud valim on suhteliselt väike ning seetõttu tuleb järelduste tegemisel olla kriitiline. Kasutatud küsimustik oli küllaltki pikk ning sisaldas küsimuste blokke nii lugemisstrateegiate kui ka keeleliste baasteadmiste kohta üldiselt. Kuigi käesolevas töös keskenduti vaid neile küsimustele, mis seostusid tekstide mõistmisega, võis pika küsimustiku täitmine õpetajaid väsitada ning nende motivatsiooni vastamisel vähendada. Edaspidi võiks kaaluda taoliste küsimustike esitamist osade kaupa.

## **Tänu sõnad**

Minu siiras tänu kuulub

- Juhendajale Maris Juhkamile magistritöö kirjutamisprotsessi juhendamise, kannatlikkuse ning vastutulelikkuse eest.
- Kaasjuhendajale Anna Novozhilovale abi eest küsimustiku tõlkimisel ja kohendamisel vene keelde.
- Kvantitatiivse andmetöötluse praktikumi õppejõule Karmen Kalkile abi eest statistikaalaste küsimuste lahendamisel.
- Koole ja õpetajaid, kes olid nõus osalema küsitluses.

## **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Svetlana Udras

/allkirjastatud digitaalselt/

05.08.2020



## Kasutatud kirjandus

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Alger, C. (2009). Content area reading strategy knowledge transfer from preservice to first-year teaching. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(1), 60–69
- Arabsolghar, F., & Elkins, J. (2001). Teachers' expectations about students' use of reading strategies, knowledge and behaviour in Grades 3, 5 and 7. *JOURNAL OF RESEARCH IN READING*, 2, 154.
- Aro, M., & Björn, P. (2015). Preservice and inservice teachers' knowledge of language constructs in Finland. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 111-126.
- Baker, S.K., Fien, F., Nelson, N. J., Petscher, Y., Sayko, S., & Turtura, J. (2017). *Learning to read: "The simple view of reading"*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Elementary and Secondary Education, Office of Special Education Programs, National Center on Improving Literacy. Retrieved from <http://improvingliteracy.org>
- Brevik, L. M. (2014). Making implicit practice explicit: How do upper secondary teachers describe their reading comprehension strategies instruction? *International Journal of Educational Research*, 67, 52–66. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1016/j.ijer.2014.05.002>
- Безрукова, О. А., & Каленкова, О. Н. (2016). *Уроки русской грамоты*. Москва: Русская речь.
- Garner, R. (1987). *Cognition and literacy. Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hallap, M., Padrik, M. (2008). Lapse kõne arendamine: praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise arendamiseks. Tartu: TÜ Kirjastus

- Hugh W. Catts (2018). Simple View of Reading The Simple View of Reading: Advancements and false impressions, Remedial and Special Education, 39 (5).
- Irvine-Niakaris, C., Kiely, R. (2015). Reading Comprehension in Test Preparation Classes: An Analysis of Teachers' Pedagogical Content Knowledge in TESOL. TESOL Quarterly, 49(2), 369.
- Kana, F. (2015). A Multivariate Analysis of Pre-Service Teachers Use of Metacognitive Reading Strategies. Online Submission, 6(3), 72–83.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1991). Lugemistehnika omandamise etapid. Haridus 3. 30-33.
- Karlep, K. (1998). Psühholingvistika ja emakeeleõpetus. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikerpill, T. (2017). Lugemisstrateegiate kasutus akadeemilises õppes. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* (27), 132-164.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction- integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182.
- Krall, I. (2003). ugemisioskuse arendamine ja töö tekstiga. *Metoodilisi võtteid eesti keele õpetamiseks*, (lk 3-7). Tallinn.
- Lay Hoon Png, J. (2017). Teachers' views of reciprocal teaching as a tool for teaching reading comprehension. *The English Teacher*, XXXIX, lk 179-193.
- Лазарева, О., & Быстрова, Е. (2019). Формирование у младших школьников когнитивных и метакогнитивных стратегий в процессе изучения курса "окружающий мир". *Когнитивные исследования в образовании* (pp. 218-222). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classrooms, *Journal of Learning Disabilities*, 33 (1), 91-106.
- Lerkkanen, M.-K. (2007). Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses. Tartu:TÜ Kirjastus
- Lovett, M. W., Borden, S. L., Warren-Chaplin, P. M., Lacerenza, L., DeLuca, T., Giovinazzo, R. (1996). Text Comprehension Training for Disabled Readers: An Evaluation of Reciprocal

- Teaching and Text Analysis Training Programs. *Brain and Language*, Volume 54 (3), 447-480.
- Madikiza, N., Cekiso, M. P., Tshotsho, B. P., & Landa, N. (2018). Analysing English First Additional Language Teachers' Understanding and Implementation of Reading Strategies. *Reading & Writing: Journal of the Reading Association of South Africa*, 9(1).
- Malatesha Joshi, R., & Wijekumar, K. (2019). Introduction: teacher perception, self-efficacy and teacher knowledge relating to literacy. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 1-4.
- McKeachie, W. J. (1994). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, 9th ed. Lexington, Mass.: D. C. Heath and Company.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 59-84.
- Мендибаева, В. М., & Лухпанова, С. М. (2020). Использование технологии стратегий чтения как условие развития читательской компетентности младших школьников. *Научные исследования высшей школы* (pp. 185-187). Пенза: Наука и Просвещение.
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129.
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus
- Мисаренко, Г. Г. (2018). Значение технических навыков чтения и технология их формирования в период первоначального обучения. *Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии* (pp. 99-102). Москва: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина.
- Müürsepp, M. (1998). *Laps on hakanud lugema*. Tallinn: Riiklik Eksami ja kvalifikatsioonikeskus.
- Мягкова, Е. Ю. (2016). Овладение навыками чтения как основа функциональной грамотности носителя языка. *Вестник Тверского Государственного Университета. Серия Филология*, 4, pp. 53-59. Kasutamise kuupäev 01.05.2020.a., allikas <https://core.ac.uk/download/pdf/83100156.pdf>

- O'Malley, N. (2017). Reciprocal Teaching: Improving Students Reading Comprehension. Hamline University. Kasutamise kuupäev: 25. 5 2019. a., allikas [https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5285&context=hse\\_a](https://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5285&context=hse_a) II
- Oczkus, L. D. (2010). Reciprocal Teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension (2. trükk). Newark, DE: International Reading Association.
- Padrik, M. & Hallap, M. (2008). Keel ja kõne: Kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. Ettevalmistus lugemiseks ja kirjutamiseks. E.Kikas (toim.). Õppimine ja õpetamine kooleelses eas. (lk 292-299). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Paul, C. M. (2018). Building disciplinary literacy: an analysis of history, science and math teachers' close reading strategies. *LITERACY*, 52(3), 161–170. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1111/lit.12127>
- Plado, K., Sunts, K. (2014). Lugesdes lugema. Tööraamat lugemisoskuse omandamiseks. Tartu: Kirjastus Studium.
- Рябцева, Н. (2017). Метакогнитивные состояния в языке, речи и познании. *Научный диалог* (5), 83-85.
- Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2007). Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12 (WLST 7–12) [Wuerzburg reading strategy knowledge test for grades 7 to 12]. Göttingen: Hogrefe.
- Сильченкова, Л. С. (2018). Компетентный подход к лингвометодической подготовке учителя начальных классов. *Профессионализм учителя как условие качества образования* (стр. 188-196). Казань: Казанский федеральный университет.
- Soodla, P., Jõgi, A.-L., & Kikas, E. (2016). Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement.
- Spor, M. W., & Schneider, B. K. (1999). Content reading strategies: what teachers know, use, and want to learn. *Reading Research and Instruction*, 38(3), 221–231.
- European Journal of Pshychology of Education* , 31 (1).

- Stark, H. L. (2018, 12). Investigating teachers' knowledge, practice and change following an oral language professional learning program. Melbourne. Retrieved 09 25, 2019, from <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/224086>
- Swanson, E. A., Vaughn, S. (2010). An observation study of reading instruction provided to elementary students with learning disabilities in the resource room, *Psychology in the Schools*, 47 (5), 481 - 492.
- Захарова, М. М., Шишкина, Л. Ю., & Юрьева, М. В. (2013). Психофизиологическая природа процессов чтения и письма. *Вестник Мичуринского государственного аграрного университета*, 130-133.
- Tallinna Ülikool (2020). Haridusteaduste instituudi klassiõpetaja õppekava. Kõlastatud aadressil <https://www.tlu.ee/hti/klasiopetaja>
- Tartu Ülikool (2020). Haridusteaduste instituudi klassiõpetaja õppekava. Kõlastatud aadressil <https://www.ht.ut.ee/et/klasiopetaja>
- Uibu, K., Männamaa, M. (2014). Õpetamistegevused ja õpilaste tekstimõistmine üleminekul esimesest kooliastmest teise astmesse. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 2(1), 96-131.
- Vardja, M. (2010). Lugemine. Lugemisstrateegiad ja nende kujundamine. Innove. Kasutamise kuupäev: 25. 5 2019. a., allikas Innove: <http://opekava.innove.ee/lugemine-lugemisstrateegiad-ja-nende-kujundamine/>
- Vaughn, S., Moody S. W., Schumm, J. S. (1998). Broken Promises: Reading Instruction in the Resource Room, *Exceptional children*, 64 (2), 211-225.
- Washburn, E.K., Mulcahy, C.A., Musante, G., & Joshi, R.M. (2017). *Novice Teachers' Knowledge of Reading-Related Disabilities and Dyslexia*
- Wijekumar, K., Beerwinkle, A., Harris, K., & Graham, S. (2019). Etiology of teacher knowledge and instructional skills for literacy at the upper elementary grades. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 5-20.

Челебиева, У. Д. (2016). Методические условия формирования речемыслительных умений младших школьников на уроках чтения в букварный период. *Проблемы современного педагогического образования*, 52-1, стр. 346-352.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina,

Svetlana Udras,

*( autori nimi )*

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Venekeelsete koolide ja vene õppekeele koolide keelekümblusklasside õpetajate ja tugispetsialistide teadmised lugemisstrateegiatest ja metakognitsioonist,  
*(lõputöö pealkiri)*

mille juhendaja on

Maris Juhkam,

*(juhendaja nimi)*

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Svetlana Udras*

**05.08.2020**